



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Ministério da Educação – MEC
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF
Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos
Finais (6º ao 9º ano)

LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA:
Estratégias de leitura para uma aprendizagem efetiva

Luciana Aires Garcia

Brasília
2015

LUCIANA AIRES GARCIA

LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA:
Estratégias de leitura para uma aprendizagem efetiva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Letramento e Práticas Interdisciplinares.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira.

Brasília
2015

Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Ministério da Educação – MEC
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF
Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos
Finais (6º ao 9º ano)

LUCIANA AIRES GARCIA

LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA:
Estratégias de leitura para uma aprendizagem efetiva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Letramento e Práticas Interdisciplinares.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira – Orientadora
UnB

Prof. Dr. _____ – Membro
UnB

Prof. Dr. _____ – Membro
UnB

Prof. Dr. _____ – Suplente
UnB

Brasília, _____ de _____ de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sobretudo, pela sabedoria e muitas graças concedidas.

A professora doutora Ana Dilma de Almeida Pereira, pela paciência e dedicação no serviço de orientação.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo.

A escola, meu local de trabalho há 15 anos, onde realizei a pesquisa de campo: diretoras, servidores, professores, (meus queridos) alunos e colaboradores pelo acolhimento e interesse.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Paulo Freire

RESUMO

Ao estudar sobre estratégias de leitura em língua inglesa na perspectiva dos letramentos busca-se fundamentação teóricas-práticas sobre o perfil do professor hodierno como pesquisador e mediador de leitura. De modo semelhante, diagnosticar as causas dos problemas relacionados à leitura e compreensão textual, postular sobre mudanças pedagógicas necessárias no ensino das estratégias, assim como o valor de políticas públicas atualizadas na formação de sujeitos letrados. A metodologia escolhida é a pesquisa qualitativa colaborativa de cunho etnográfico em que o professor é ao mesmo tempo observador e participante das vivências estudadas. Os dados coletados foram questionários dos professores e alunos de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, de atividades de leitura e compreensão leitoras aplicadas nas aulas e das observações da pesquisadora em relação às aprendizagens dos colaboradores. Aliadas a esses procedimentos, cumpre ressaltar que concepções de ensino-aprendizagem foram modificadas refletindo transformações marcantes na práxis docente. O ensino da leitura como prática social, o uso de recursos como a sequência didática e a avaliação formativa numa perspectiva interativa, dinâmica e transcultural é interessante. A riqueza de abordagens vinculada aos múltiplos letramentos conectados ao contexto familiar, cultural e social dos participantes são elementos úteis na efetivação da aprendizagem de estratégias de leitura concebidas dentro de um compartilhamento interdisciplinar em que o cotidiano escolar é marcado por interações participativas visando a construção coletiva do conhecimento. O trabalho é significativo pela proposta de mudança no perfil de professor na era de avanços tecnológicos; que ministre aulas refletindo e redimensionando o fazer pedagógico no contexto escolar.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Professor mediador. Sequência didática. Multiletramentos. Interações participativas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado das questões aplicadas aos professores.....	34
Tabela 2 – Resultado das questões aplicadas aos alunos.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFC	- Curso de Formação Complementar
CIL	- Centro Interescolar de Línguas
CILG	- Centro Interescolar de Línguas do Guará
CM	- Currículo em Movimento
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 DA LEITURA AO LETRAMENTO.....	13
2.1.1 Concepções de leitura e letramento.....	13
2.1.2 Multiletramentos e letramento familiar.....	14
2.1.3 Gêneros textuais, letramento digital e interdisciplinaridade	17
2.2 ANÁLISE DO CONTEXTO PEDAGÓGICO E POLÍTICO	21
2.2.1 A importância da formação continuada dos professores	21
2.2.2 O que pregam as políticas brasileiras sobre letramento e o ensino de leitura em língua estrangeira	22
2.2.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal e o Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas do Guará	23
2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	24
2.3.1 Conceito de estratégia.....	24
2.3.2 Por que devemos ensinar estratégias?.....	25
2.3.3 Que estratégias ensinar?	25
2.3.4 Avaliação formativa e leitura.....	28
3 METODOLOGIA	30
3.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	30
3.2 TIPO DE PESQUISA ADOTADA.....	30
3.3 OS DIFERENTES COLABORADORES DA PESQUISA	31
3.4 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS.....	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	34
4.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	34
4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	36
4.3 RESULTADOS DAS ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	43
ANEXO	46
ANEXO A – ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA APLICADAS EM SALA DE AULA	47

1 INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa é a abordagem de um assunto apaixonante, complexo e fascinante: a leitura e compreensão leitora em língua inglesa em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) da rede pública de ensino. Apaixonante, porque a motivação aqui posta permeia o encantamento que o prazer pela leitura proporciona com todas as suas implicações. Assim, abordá-la significa necessariamente, refletir sobre as experiências arrebatadoras que as viagens ao mundo do imaginário e até mesmo do real podem oferecer. Complexo, porque os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar refletem equívocos nas concepções e ações que precisam ser entendidos e modificados. Letrar e despertar o interesse pela busca incessante por aprendizagens significativas são tarefa trabalhosa, mas compensadora. Por fim, fascinante, pois ao investigar os problemas relacionados às dificuldades com Leitura e interpretação de textos, falta de preparo dos discentes e ausência de estratégias adequadas no ensino e aprendizagem da língua estrangeira vislumbram-se respostas exequíveis para a transformação no fazer pedagógico. O alvo é o fomento de uma educação de qualidade. A esperança é alimentada quando se conclui que é possível mudar a atual conjuntura.

O objetivo geral desta pesquisa é postular sobre mudanças pedagógicas com vistas à promoção da aprendizagem em leitura e compreensão leitora em Língua inglesa. Os objetivos específicos apresentados são os fundamentos teóricos que demandem alterações no percurso pedagógico de ensino e aprendizagem; os diagnósticos dos problemas relacionados à leitura e interpretação de textos; oferecer estratégias para aprendizagens consistentes e ponderar sobre a influência significativa do docente e das políticas públicas na formação de discentes letrados. Assim, através deste estudo deseja-se apresentar fundamentos teórico-práticos pautados nas ações dos educadores, alternativas de posturas exigidas de um mediador de leitura disposto a pesquisar, planejar e executar projetos estratégicos que sejam coerentes com as postulações apresentadas nas políticas públicas em âmbito federal, estadual e local. Semelhantemente, ressaltar sobre a responsabilidade individual do discente e coletiva de toda comunidade escolar na construção do conhecimento conjunto na formação de cidadãos letrados.

As razões que suscitaram as postulações nesta oportunidade foram: a evidente dificuldade dos educandos em suas relações com a leitura e compreensão textual principalmente no que tange ao campo de língua estrangeira, assim como dos educadores na condução dos processos de instrução e intercâmbio das aprendizagens. A clara ausência de estratégias diversificadas de Leitura e interpretação leitora. O desinteresse dos alunos quanto à participação ativa em projetos de Literatura, a falta de interações mais dinâmicas no ensino de leitura em inglês. Há uma urgente necessidade de adequação da rede pública às realidades desafiadoras de letramento satisfatório na compreensão textual, ressignificação de pressupostos e ações cotidianas em sala de aula que culminem em cultivo e uso de ferramentas de facilitação e aprimoramento nas aprendizagens de leitura em língua estrangeira. Do mesmo modo, a redefinição do papel do professor como incentivador e colaborador de aquisição de estratégias de leitura e compreensão leitora.

As contribuições esperadas e confirmadas das suposições iniciais foram notáveis: a conscientização dos professores sobre tornarem-se pesquisadores, sobre seus compromissos com a educação que devem ser realizados de forma incessante, dinâmica e ativa. Desse modo, as atitudes refletirão um olhar diferenciado de alguém que estimula, observa e cria situações que facilitem o contínuo letramento de todos. Apesar de a leitura ser uma construção singular de cada indivíduo ela precisa ser admitida como prática social que envolve as multifacetadas interações para a constituição de amplos sentidos na aprendizagem dos multiletramentos.

Os grandes impactos sentidos em sala de aula na adoção da sequência didática, de gêneros textuais variados, de estratégias de compreensão leitora e avaliação formativa oportunizam uma formação integral de leitores proficientes. A educação fincada em princípios como os eixos transversais: (cidadania, educação para a diversidade, meio ambiente, etc.), e os integradores como ludicidade e letramentos permite uma dinamização criativa e interessante nas interações sociais em sala de aula. As contribuições da pesquisa foram desde a alteração de crenças erradas sobre procedimentos pedagógicos, perfil de aluno alfabetizado e letrado; concepções sobre práticas de ensino e aprendizagem de táticas e desenvolvimento de habilidades leitoras e interpretadoras de texto até as descobertas científicas adotadas nos estudos de letramentos e práticas interdisciplinares em vários

aspectos com o fim da promoção da cidadania efetiva. O despertar e preparo continuado do educador a fim de fazer dele um mediador de leitura arrojado, consciente e diligente em sua missão de letrar seus educandos.

A metodologia escolhida é a pesquisa qualitativa colaborativa de cunho etnográfico que conta com o procedimento de mútua cooperação em que o educador pesquisador estuda a situação e como participante e observador troca as informações e vivências com os participantes. No caso em questão uniram-se os dados coletados em questionários de professores e alunos, das atividades de leitura e compreensão e as observações do pesquisador em relação aos colaboradores do trabalho. Na integração e interpretação de dados colhidos pode-se repensar e reparar, considerar e corrigir conceitos e procedimentos errados, restabelecer e executar progressos no agir estratégico para ampliação dos horizontes educacionais. Compararam-se suposições e informações relevantes para o planejamento e aplicação da pesquisa e redirecionamento do fazer pedagógico.

A pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o ensino e a prática de leitura na perspectiva dos letramentos, a redefinição nos moldes sócio-interativistas dos conceitos de língua, leitura, letramentos tendo como procedimentos norteadores de mudanças: as práticas sociais da leitura, os multiletramentos e suas implicações no aprendizado de língua estrangeira, de leitura e de compreensão leitora. Do mesmo modo, a importância do letramento familiar, ou seja, o impacto das relações no contexto de experiências, memoriais, convivências e costumes domésticos como pano de fundo estruturador das aprendizagens estudantis; do letramento digital como uma demanda essencial no perfil de educadores em um ambiente onde os avanços tecnológicos e a utilização crescente destes recursos pelos alunos exigem a inclusão das ferramentas como ativadoras de assimilações consistentes na educação de qualidade. Também, da diversificação dos gêneros textuais como definidores e enriquecedores de estratégias leitoras e interpretativas.

E, finalmente, a ênfase aos projetos interdisciplinares delineados com a função de integrar as várias áreas do conhecimento trazendo estímulo e maior aproveitamento na educação de cidadãos participativos. Não só isso, mas com a função de aproximar os conhecimentos a serem aprendidos, os de mundo, os prévios, todos os aspectos integradores de formação para a cidadania e conectá-los

para que aquilo que se aprende na escola faça sentido nas aprendizagens e realidades de vida dos educandos.

O segundo capítulo aborda sobre a influência positiva e determinante que o professor leitor, pesquisador e letrador têm sobre seus alunos e sua comunidade escolar. Ressalta sobre o diferencial determinante que os projetos de formação, atualização e aperfeiçoamento de educadores proporcionam, e seus impactos na melhoria e transformação permanentes no contexto escolar. Avaliam-se os aspectos políticos e pedagógicos que transitam nos letramentos e suas teorias subjacentes. Verificam-se atualizações importantes no campo das instruções educacionais de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo em Movimento (CM) e o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), bem como a integração de todos os ditames em alcance local, estadual e nacional culminando em mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem e modernização dos comportamentos adotados em sala de aula e na escola.

O terceiro capítulo discorre sobre as estratégias de leitura e compreensão leitora começando com a definição dos processos estratégicos, os argumentos favoráveis ao uso deles se embutido em ações maiores como: o planejamento e inclusão da sequência didática na rotina das aulas, a utilização de gêneros textuais diversificados e um leque ampliado de diferentes estratégias que podem ser compartilhadas e construídas em ambiente interativo em que a função especial do educador é a de mediador de leituras. Por fim, levanta-se a reflexão em torno da avaliação formativa, desde seus conceitos, dos elementos que a compõem até todos os tipos de avaliações que integram suas partes e seus benefícios no decurso das aprendizagens. A adoção destes novos procedimentos aferidores das aprendizagens contínuas e processuais são componentes imprescindíveis para alterações nas ações avaliativas na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Da leitura ao letramento

2.1.1 Concepções de leitura e letramento

Pensar na questão do hábito de leitura e em todas as implicações advindas desta prática ou da ausência dela despertou o desejo de realizar esta pesquisa na comunidade escolar do Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG), Distrito Federal. O incômodo foi originado quando nas experiências de alguns projetos de Literatura frustrados em que houve momentos de questionamentos, conversas, leituras e debates em torno da relação dos estudantes com os livros. Não só isso, mas também a leitura de mundo bem como que tipos de estratégias estavam sendo utilizadas e desenvolvidas na compreensão leitora. Uma das questões levantadas está em torno da contribuição dos professores na formação de leitores realmente letrados. Segundo Rojo (apud FREITAS; COSTA, 2002, p. 2):

Ser letrado é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando, avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é enfim, trazer o texto para a vida e coloca-lo em relação com ela.

A partir deste perfil desejado, de acordo com a autora o conceito de leitura tem sido ressignificado e ultrapassado o sentido de decodificação de textos, relação interativa entre leitor e autor para uma inclusão importante da bagagem de conhecimento do leitor como geradora de infinitas possibilidades de discursos e riqueza de textos (ROJO, 2002). Novas concepções propõem o desenvolvimento de capacidades “discursivas linguísticas” no processo de formação de leitores (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 10). As experiências de vida, o contexto social do leitor são elementos que precisam ser considerados durante seu envolvimento na interpretação de textos, que podem emaranhar-se com novas informações e referências auxiliando na construção de outros sentidos. Esta ideia é endossada por Bortone e Martins (2008, p. 9) ao postularem que: “o desenvolvimento de uma leitura significativa é fundamental para formar um leitor

crítico capaz de ler o implícito do texto, refletir sobre o pensamento do autor e sobre as estratégias utilizadas por ele para desenvolver seus argumentos”.

Na mesma linha de raciocínio, Kleiman (2004) ressalta que o processo de leitura é uma interação importante em que todo o conhecimento de vida do leitor é imprescindível para a elaboração de novos sentidos na compreensão textual. Igualmente, Magda Soares (1999, p. 66-67) esclarece que o letramento deve ser encarado sob a ótica de duas dimensões: individual – que se refere às habilidades de leitura e escrita – e social – que “reflete um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, funções ou propósitos da língua escrita no contexto social”.

O fato de o letramento ocorrer em língua inglesa pode-se acrescentar a postulação de Silva (2003, p. 9): “a leitura em língua estrangeira como produção disseminada de sentidos tem sua base na tradução Inter e Intralingual”, com o propósito de produzir possibilidades infinitas de outros sentidos. Ao processar as traduções, é necessária a consciência de que a leitura é “intertextual, é um intercâmbio sem fim de textos” (SILVA, 2003, p. 12). Neste sentido, não se constitui em fragmentação de significados isolados e literais, mas versões contextualizadas à realidade do leitor.

Kock e Elias (2006, p. 11) abordam a leitura como um exercício intensamente significativo à medida que mobiliza “um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”, proporcionando o acionamento de interação na formação de novos significados. A leitura, nas perspectivas supracitadas, ganha novos parâmetros de relevância na formação dos educandos. Esta visão mais culturalista e interacional perpassará os estudos aqui abordados na expectativa de se providenciar melhorias práticas no processo de construção de leitores letrados. Da mesma maneira, a fim de facilitar uma aprendizagem significativa de compreensão leitora o professor será posto como mediador de leitura, o que representa ser elemento colaborativo e motivador no intercâmbio de conhecimentos e experiências.

2.1.2 Multiletramentos e letramento familiar

É importante lembrar que, neste caminho de ressignificação dos conceitos de leitura, a Língua, por sua vez, também tem seu sentido alterado: não mais como sistema abstrato, estanque e rígido de comunicação. Mas como Bortone (2008, p.

59) assevera algo mais complexo, "um jogo de poder", um conjunto complexo de diferentes faces, que engloba perspectiva interacionais e culturalistas com uma gama variada de mudanças discursivas, algo dinamicamente e cotidianamente alterável. Sendo assim, o desafio hodierno nas escolas brasileiras é grande e complexo. As práticas de leitura precisam englobar a função social, cultural e política enquanto formam indivíduos leitores que sejam cidadãos pensantes, ousados e corajosos: sujeitos que sejam estimulados a desejar interferir em suas próprias realidades de maneira mais consciente e participativa; que sejam capazes de transformar as desigualdades e paradigmas sociais.

Bortone (2008, p. 59) ainda defende que "não há neutralidade no ensino de Línguas, pelo contrário, ela implica em posicionamento diante dos desafios políticos, históricos, culturais e sociais implícitos e explícitos na sociedade". Seguindo esse raciocínio, Street (2014, p. 172) defende que não se pode considerar Letramento sem levar em conta sua função "ideológica explícita", ou seja, há de se perceber que na compreensão leitora os aspectos "culturais, das estruturas de poder, diferenciação social e da ideologia" serão marcantes.

De fato, o letramento, se enviesado pela contextualização da realidade do estudante, promove uma revolução poderosa no processo de ensino-aprendizagem. Para o alcance de um letramento mais efetivo, a leitura precisa ser encarada numa perspectiva mais interacional e discursiva que leve em consideração as práticas socioculturais. O professor pesquisador deve validar como relevantes às experiências de vida, a visão de mundo e o conhecimento do leitor. Daí surge à necessidade de se pensar na variedade de situações pelas quais os alunos estão expostos dentro e fora do ambiente escolar, e convergir todas as vertentes de conhecimentos ligados ao cotidiano em prol do letramento em língua estrangeira, como Garcez (apud MASELLO, 2008, p. 52) sabiamente define:

[...] formação de um cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas, contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado.

É seguindo esta perspectiva que o padrão de formação do estudante em língua estrangeira precisa ser alterado, especialmente no que tange à sua relação com textos de diferentes gêneros, para oferecer uma educação que desperte o gosto pelo estudo da diversidade cultural e cidadania participativa.

Os multiletramentos ultrapassam as concepções ligadas à escrita perpassando outras áreas do saber. Então, as leituras devem ser mais diversificadas e articuladas. De acordo com Rojo (apud FREITAS; COSTA, 2002, p. 13), os multiletramentos: “englobam a ideia de multiplicidade cultural das populações aliadas à multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Cabe ao professor oferecer diversidade de possibilidades e de linguagens a fim de que os multimodais sejam apresentados e fomentados na intertextualidade e maior interação revitalize e desperte a capacidade do aluno em analisar criticamente seu contexto de forma global.

Ainda conforme Rojo (2006, p. 58), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática”. Esta é uma das concepções que devem permear as práticas docentes no desenvolvimento da leitura e nas atividades pedagógicas.

De acordo com Heath (apud STREET, 2014, p. 173), um evento de letramento é “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações participativas e seus processos interpretativos”. Assim, o evento reflete uma estrutura mais específica na situação de compreensão. Já as práticas de letramento, conforme definição de Street (2014), abarca a conexão entre os eventos de letramentos, parâmetros populares acionados e seus respectivos sentidos ideológicos. Neste sentido, para Grillo (apud STREET, 2014, 174), as práticas comunicativas seriam as atividades sociais por meio das quais se produz linguagem ou comunicação. O último conceito engloba os primeiros e é segundo Grillo a melhor definição de letramento. Neste prisma, todas as vivências sociais e culturais são indispensáveis na formação de estudantes letrados.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Street (2014) amplia o significado do letramento como prática social. Assim o letramento não se confina apenas no ambiente escolar, mas no cotidiano; inclusive nos contextos culturais de cada família com suas peculiaridades e costumes. Isto implica em admitir o valor que o letramento familiar tem como elemento a ser considerado pelos professores e pela

comunidade escolar no auxílio das percepções de assimilação realmente significativas. Daí a concepção de um processo de ensino- aprendizagem mais centrada no aluno, em que inclusive a colaboração de agentes considerados iletrados, fora dos muros da escola, será também fator de enriquecimento e promoção de letramento. Rogers (apud STREET, 2014, p. 205) postula que a maior parte da aprendizagem humana não ocorre em contextos formais:

Tem se usado muitas vezes a imagem de um iceberg de aprendizagem: o que não pode ser visto não só é maior como também mais influente do que o que pode ser visto, pois sustenta e de fato determina o que pode ser visto acima da superfície. Mas como isso se dá “abaixo do nível da consciência”, boa parte dessa aprendizagem informal não é reconhecida como “aprendizagem”. Muita gente vê a “aprendizagem” como aquilo que ocorre dentro de um programa estruturado de aprendizagem intencional, isto é, aprendizagem formal. Mas muita aprendizagem é inconsciente, informal. [...]. Nosso papel como educadores e pesquisadores é identificar mais daquilo que está sob a superfície e com base nisso ajudar os participantes a desenvolver e expandir suas práticas letradas.

Neste sentido, mostra-se essencial refletir como os processos educacionais são fomentados através das interações familiares e do conjunto de práticas sociais que podem ser vividas no cotidiano do educando.

2.1.3 Gêneros textuais, letramento digital e interdisciplinaridade

Como já mencionado anteriormente, a ação pedagógica pode ser efetiva no ensino-aprendizagem da Leitura quando ministrada em um ambiente interdisciplinar. O intercâmbio de conhecimentos e práticas sociais oferece uma ampliação na leitura de mundo. Em conformidade com Bortone (2012, p. 195), que postula sobre um ensino que tenha seu eixo mais sociointeracional. Nesta direção, as possibilidades de diálogos e práticas coletivas, a criatividade e a solidariedade trazem compreensão mais aguçada dos “fenômenos naturais e sociais” (BORTONE, 2012, p. 195) e corroboram para que o respeito à diversidade, a participação em mudanças sociais e o estímulo à cidadania ativa sejam uma realidade. A aprendizagem precisa ser “alicerçada nos multiletramentos” (BORTONE, 2012, p. 195) que representam os conjuntos de crenças, ações, costumes e manifestações culturais diversas que enriquecem e despertam o espírito crítico; compartilhando as percepções de vários ângulos, aproximando mais a escola da vida.

Nas palavras de Rojo (apud BORTONE, 2012, p. 197):

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torna-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Diante desse cenário, a elaboração de um trabalho metodológico com a abordagem de diferentes gêneros textuais oferece uma utilização mais socializada não só no estudo da língua materna como na língua estrangeira. Bortone (2012, p. 192) ressalta a função social da interação para melhor aproveitamento dos gêneros textuais diversificados. Pois, segundo aquela pesquisadora, por intermédio deles, os discursos legitimados são construídos nas interações socioculturais.

Koch e Elias (2006) apresentam o foco na interação autor-texto-leitor, em que as experiências e o conhecimento do leitor são extremamente relevantes na compreensão textual. Já Caxangá, Martins e Moura (2010) acrescentam o professor como elemento motivador e facilitador da compreensão leitora: autor-texto-mediador-leitor em que o entendimento do texto acontece de forma dinâmica e interativa. Daí a importância dada por Street (2014), Kleiman (apud CORREA; BOCH, 2006), Soares (1999), Freire (1996) e Vigotsky (1987) no exercício de uma pedagogia culturalmente sensível, em que a afetividade pode ser aspecto influenciador da aprendizagem significativa.

Nesta mesma linha, Vygotsky (1987) defendia que a construção do ensino ocorre nas interações sociais; e são elas aliadas a uma gama diversificada de procedimentos que resultam na concretização dos multiletramentos. Tendo como fundamental a mediação leitora, a função do professor é de questionar, polemizar, sugerir possibilidades. O texto se torna como afirma Mascuschi (apud CAXANGÁ; MARTINS; MOURA, 2010): “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Assim, para que a mediação seja bem sucedida é preciso que o educador explore as dimensões presentes no texto citadas por Caxangá, Martins e Moura (2010):

[...] o cotexto – são os elementos linguísticos e a estrutura que definem a materialidade do próprio texto. O contexto – são os conhecimentos enciclopédico, sociointeracional, textual, compartilhados pelo autor e o leitor; o infratexto – o processo de inferência permite ao leitor ampliar seu conhecimento sobre o objeto de leitura de que trata o texto. O intertexto – relação semântica que o texto estabelece com outros.

Todas precisam ser consideradas na análise textual.

Um dos desafios que têm preocupado os educadores é o de adequar as práticas pedagógicas a uma geração de aprendizes acostumados com o acesso ao mundo informatizado, e que poderiam fazer mais uso dos avanços tecnológicos de informação e comunicação como instrumentos de assimilação dos conteúdos e troca de experiências.

De acordo com Xavier (2002, p. 8), o letramento digital se realiza “pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais”. Aquele autor ainda acrescenta que ser letrado significa admitir alterações significativas na maneira de ler e escrever códigos e sinais verbais e não verbais. A busca pela fomentação deste tipo de Letramento pode ser um diferencial motivador nas práticas pedagógicas atuais.

Nas palavras de Tapscott (apud XAVIER, 2002, p. 3), a geração digital tende a desenvolver habilidades importantes para a aprendizagem como: “autonomia na assimilação dos conteúdos, preocupação com acontecimentos globais, espírito investigativo, responsabilidade social e tolerância às diversidades [...]”. Na verdade, o intercâmbio na rede como instrumento de inclusão social, cultural, política e intelectual pode produzir a aprendizagem significativa em todos os aspectos que englobam a formação da cidadania efetiva, como também alterar as práticas sociais por meio das interações coletivas e colaborativas culminando na aquisição do letramento digital.

Xavier (2002) ainda defende que os dispositivos informáticos possibilitam a geração de expressões sociais inovadoras que tem sua gênese pelo uso repetitivo e contínuo das novas tecnologias. Ora, os diversos eventos de Letramentos aliados à bagagem de vida, visão de mundo e todas as contribuições compartilhadas no contato com as mídias sociais, podem ser fatores determinantes na formação de leitores letrados.

É significativo salientar que, a Interdisciplinaridade tem sua gênese, segundo Carvalho (apud ALVES, 2013, p. 3), “na crítica à sociedade ocidental moderna”. A última deixa como uma de suas marcas “a prática da especialização do conhecimento” (ALVES, 2013, p. 45). Este, se abordado e pesquisado de maneira estanque, solitária e compartimentada não produz o alcance pleno que a educação globalizada e interativa pretende. Em conformidade com as ideias de Alves (2013), o movimento da Interdisciplinaridade teve seu início na década de 1960. Seus

objetivos eram combater a fragmentação do conhecimento, o distanciamento entre as questões do cotidiano e a vida acadêmica, e a desumanização da educação. Já na década de 1970, nas palavras de Fazenda (apud ALVES, 2013), o sentido da palavra se amplia para propor uma cooperação mais dinâmica entre as disciplinas, que compartilhem conteúdos entre si, tendo como eixo principal a conexão de vários aspectos para o estudo de dilemas reais ou para desenvolvimento de projetos na escola. Não só isso, mas oferece aos estudantes o preparo ideal para a vida profissional bem como na formação de uma cidadania participativa e uma cultura transformadora da sociedade. Com o advento da revolução tecnológica, faz-se imperativa a globalização interativa de uma educação que dialogue de forma interdisciplinar com tal intensidade que culmine em reflexões e mudanças concretas na realidade social do discente.

É necessária a prática do trabalho interdisciplinar em nome de uma educação mais transformadora em que o foco seja a aprendizagem dos fenômenos da natureza e da vida de modo mais sistêmico e dinâmico (ALVES, 2013). Uma das barreiras à implantação da interdisciplinaridade é a comodidade que a visão tradicional representa. Uma parcela considerável de professores nutre uma resistência ao compartilhamento de ideias e conteúdo. Também, pela falta de formação continuada, não compreendem o poder dos projetos na construção mais coletiva do conhecimento. Muitos não admitem nem a coordenação coletiva ou a troca de experiências. De fato, quanto mais socializado for o assunto entre os docentes, mais oportunidade de se formar uma rede participativa e colaborativa para mudanças importantes no fazer pedagógico.

É possível trabalhar de forma interdisciplinar, porque temos dado os primeiros passos via projetos e vivenciado respostas positivas e entusiasmantes. A percepção de que a interdisciplinaridade é um ingrediente vital para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem tem se avolumado e a tendência é a adoção desta prática no ambiente escolar.

2.2 Análise do contexto pedagógico e político

2.2.1 A importância da formação continuada dos professores

Ao refletir sobre o papel do professor hodierno em meio a uma geração que apresenta novas demandas no processo de ensino-aprendizagem, é necessária uma atualização constante de sua prática pedagógica e um perfil diferenciado. Ser pesquisador é uma questão de sobrevivência. O educador pesquisador precisa aprender a ser um facilitador da aprendizagem pela descoberta. Do mesmo modo, ser flexível e aberto para as atualizações no percurso pedagógico e desenvolver as competências para usar os equipamentos digitais como recursos motivacionais e enriquecedores de aulas dinâmicas e interessantes.

A experiência de inserção em um projeto de formação continuada oportuniza ao professor a reflexão sobre a sua práxis; sensibiliza sobre questões relevantes dentro de uma pedagogia transformativa e atualiza sobre assuntos relacionados ao fazer pedagógico de forma crítica e autoavaliativa. Não menos importante é a enriquecedora troca de experiências entre os participantes. É neste contexto que a conscientização da necessidade de ser professor pesquisador para a busca da melhoria na qualidade educacional é essencial. Como defende Brasil (apud PEREIRA, 2006, p. 211):

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades na formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

Desta maneira, é imperativa a formação continuada que desperte nos docentes o gosto pela pesquisa, aperfeiçoamento e socialização profissional, para que o professor se torne um verdadeiro “agente de letramento” (KLEIMAN apud CORREA; BOCH, 2006).

Kleiman (apud CORREA; BOCH, 2006, p. 7) apresenta o professor como um agente social que mobiliza as pessoas e situações pedagógicas a fim de promover “suas capacidades e recursos e suas redes comunicativas para que participem das

práticas sociais de letramento”. Esta visão ampliada das representações das funções do educador deve permear todas as crenças e ações que tenham como foco a organização, orientação e colaboração na interação em sala de aula.

Dito isto, a referida pesquisadora advoga que além de ser conhecedor dos aparatos teóricos que constantemente se ressignificam é vital que sejam buscados pelo educador os conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles (KLEIMAN apud CORREA; BOCH, 2006). Neste sentido, quanto mais o docente tiver domínio sobre o conteúdo da matéria que ministra, sobre a bagagem cultural de seus alunos, suas histórias de vida; maiores serão as probabilidades de contextualização de situações significativas de aprendizagem.

Dáí, a asserção de que o professor disposto a se familiarizar com as “práticas de letramento” (KLEIMAN, 2008) terá chances maiores de implantar as práticas sociais e fazer da escola um ambiente que propicie a formação de alunos letrados, visto que aqueles estão em processo contínuo de letramento acadêmico.

2.2.2 O que pregam as políticas brasileiras sobre letramento e o ensino de leitura em língua estrangeira

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e consequentemente, de letramento” (BRASIL, 1998, p. 66-67). Neste contexto, é necessário verificar se um dos alvos do ensino da leitura e interpretação é a proficiência que reflete a aquisição do letramento no ambiente escolar. Desta forma, a prática pedagógica precisa ser orientada visando à exploração do componente cultural, social, histórico e linguístico como apresenta o documento em questão:

[...] espera-se que através do ensino de língua estrangeira o aluno seja capaz de: Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue [...]; vivenciar uma experiência de comunicação humana [...] no que se refere a novas maneiras de se expressar no mundo, refletindo sobre os costumes e maneira de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando um maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão mundo; [...] reconhecer que esta experiência possibilita o acesso a bens

culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo (BRASIL, 1998, p. 66-67).

Portanto, o ensino de línguas pressupõe o desenvolvimento de aspectos socioculturais que estimulam vivências de intercâmbio linguístico e cultural intensos. No caso dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (CILs) existe um investimento em atividades que preparam os estudantes para o mundo do trabalho, seja no âmbito do exercício profissional ou acadêmico, seja na formação de cidadãos letrados para o enfrentamento de diferentes realidades locais e transculturais.

Assim, de acordo com Schlatter (2009, p. 12), o objetivo da aula de língua estrangeira é tornar-se um espaço para “reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais”. Mantendo o foco no desenvolvimento do senso de cidadania e todas as suas implicações, pode-se reforçar nas aulas de língua estrangeira a relevância dos eixos transversais na formação de sujeitos socialmente ativos.

2.2.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal e o Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas do Guará

O Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Fundamental e Anos Finais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) preconiza a utilização do eixo comunicativo, interativo e dinâmico, caracterizado pelas práticas sociais contextualizadas às realidades dos estudantes. O documento sugere atividades de cunho comunicativo que privilegiam os projetos interdisciplinares, “temas transversais, jogos, leituras de gêneros textuais variados, dramatizações, música e recursos tecnológicos; com vistas à adequação do crescimento das habilidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29-30).

Tendo como base o referido documento, o CILG defende a busca por um ambiente de aprendizagem de cunho sócio-interativista em que a construção coletiva do conhecimento é possível através das situações comunicativas previstas no Currículo. Para tanto, no intuito de promover a integralidade da formação dos estudantes, a ênfase é dada aos temas associados à educação para a cidadania e para os direitos humanos, para a sustentabilidade e a diversidade. O Projeto Político

Pedagógico (PPP) da escola abraça não só a abordagem dos eixos transversais, mas também dos eixos integradores: a ludicidade e o letramento. O primeiro, referindo-se aos modos interativos informais, gincanas, concursos e dinâmicas de grupo como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Já o segundo, a toda gama de conhecimento e experiências multifacetadas de aprendizagem através das práticas sociais e culturais.

Em linhas gerais, o CILG tem como missão principal “promover o desenvolvimento integral da pessoa humana expandindo o conhecimento e aprimorando a leitura crítica de mundo” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 13). No que concerne aos multiletramentos, o corpo de servidores têm incentivado a realização de projetos culturais para a melhor participação dos alunos em intercâmbios internacionais como: “Ciências sem fronteiras e o Brasília sem fronteiras” e outros projetos internos da escola como “Festa Internacional, Feira do Livro, Festa da Primavera, Festa de Halloween” etc. De modo semelhante, existe o comprometimento com o incentivo à leitura por meio do Projeto de Literatura, em fase de reestruturação e adaptação as demandas do Currículo em Movimento (CM) e o PPP da escola. De igual modo, ao que estabelece o referido documento, os pilares da educação sobre os quais as ações escolares se fundamentam são: “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 15-16). Tudo isto, com o objetivo de preparar os estudantes letrados e cidadãos mais atuantes no mundo. No campo da Leitura, a ênfase recai sobre um estudo que desperte no leitor uma visão mais crítica reflexiva e interativa dos textos multimodais, considerando a bagagem cultural dos alunos e os debates que nutram o desabrochar de um senso crítico mais acurado.

2.3 Estratégias de leitura

2.3.1 Conceito de estratégia

A partir deste ponto, todo aparato teórico, inclusive os títulos que se seguem até que estratégias ensinar terão suas bases fincadas nos pressupostos defendidos por Solé (1998). Para aquela autora, estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim

como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). As implicações oriundas deste conceito é que: estes procedimentos podem ser ensinados e transformados em “mentalidade estratégica”, que tem como núcleo a habilidade de “representar e analisar problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70) Ou seja, a viabilidade de se assimilar as ações interpretativas é uma realidade através de exercícios mentais relevantes via multiletramentos.

2.3.2 Por que devemos ensinar estratégias?

Tomando como eixo norteador uma visão construtivista/sociointerativista da leitura, a compreensão do que se lê é produto de 03 (três) condições, segundo Palincsar e Brown (apud SOLÉ, 1998, p. 70):

1) a fim de que se alcance uma aprendizagem significativa é preciso conferir o nível de clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade e de seu léxico, sintaxe e coesão interna; 2) Do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja essencial para o conteúdo do texto; e 3) das estratégias que ele utiliza para ressaltar o entendimento do que se lê, assim como para detectar e compensar possíveis erros ou falhas de compreensão.

Em todas estas situações, a presença do professor pode propiciar uma interação intensa no funcionamento da compreensão sócio comunicativa e pragmática do texto.

2.3.3 Que estratégias ensinar?

Palincsar e Brown (apud SOLÉ, 1998, p. 73) sugerem que as atividades cognitivas que deverão ser ativadas mediante as estratégias serão:

1) Compreender os propósitos explícitos e implícitos da Leitura. 2) Ativar e aportar à Leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. 3) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial. A extração da ideia principal deve nortear o objetivo da Leitura. 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. 5) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e recapitulação periódica e a auto interrogação. É possível a reconstrução dos fios dos argumentos expostos? 6) Elaborar e provar as inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

De modo semelhante, Bortone e Sousa (apud TACCA, 2006) apresentam a inferência (leitura dos implícitos no texto), as pistas de contextualização (traços textuais que auxiliam nas pressuposições contextuais) e as estratégias de andaimagens (auxílio do professor na contextualização com suporte cultural) como caminhos facilitadores de compreensão leitora. Os itens 1, 2, 4 e 6 apresentados por Solé (1998, p. 73) são confirmados por Bortone e Sousa (apud TACCA, 2006, p. 25), ao acrescentarem a importância que precisa ser dada ao “conhecimento de mundo do aluno, às experiências, crenças, ideologias e contextos da cultura” na qual todos estão inseridos. Ela aborda sobre a prática interacional no contexto escolar e as práticas interdisciplinares como ingredientes importantes na mediação pedagógica para a leitura.

Solé (1998) propõe a adequação de 03 (três) ideias associadas à concepção construtivista que explicam o caso da Leitura e das estratégias que a tornam possível. Na primeira ideia tem-se a situação educativa como processo de construção conjunta, juntamente com Bortone (2012), em que o professor trabalha como mediador de leitura, compartilhando suas impressões e experiências, culminando no intercâmbio de vivências e assim, constroem juntos significados mais amplos, em condições de incidir sobre a realidade textual com segurança. A segunda ideia repousa na figura do professor como guia. Para Coll (apud SOLÉ, 1998, p. 76): “o professor exerce uma função de guia”, na medida em que garante o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas através dos currículos em vigor. Rogoff (apud Solé, 1998, p. 76) destaca que a participação guiada pressupõe uma circunstância de associação de seu conhecimento prévio com algo relevante para abordagem textual. O professor oferece ao aluno uma visão mais geral para levar a bom termo a atividade de interpretação. De fato, tanto Bortone e Sousa (apud TACCA, 2006) quanto Solé (1998) apresentam a metáfora dos “processos de andaimes”, que são práticas guiadas através das quais o professor proporciona aos alunos um auxílio visível e audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Esta interação desperta no aluno o interesse pela leitura e amplia as leituras de mundo.

Nesta linha, conforme Palincsar e Brown (apud SOLÉ, 1998, p. 118), tem-se 04 (quatro) estratégias básicas de compreensão de textos: “formular previsões, formular perguntas sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumir as ideias do texto”.

Se bem articuladas, estas práticas aliadas à participação interativa de todos terão um aproveitamento melhor no processo de Leitura. Não só isso, mas a identificação das palavras chaves dos textos e consequentemente a busca pela ideia principal é de grande valia na compreensão leitora.

Todo trabalho com leitura demanda uma preparação e organização de material e procedimentos apropriados, um deles é a sequência didática. Em língua estrangeira para melhor aproveitamento dos materiais desta sequência é essencial, conforme Schlatter (2009, p. 14-16), que os temas escolhidos:

[...] sejam relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, a adequação ao nível de conhecimento prévio deles, as características linguísticas do texto, cuidadoso planejamento das etapas de desenvolvimento da tarefa: atividades preparatórias, atividades de compreensão, atividades de resposta ao texto, uso de materiais autênticos [...], propor reflexão sobre aspectos culturais, promover a compreensão intercultural, primar pela diversidade de gêneros, fazer atividades extraclasse e avaliar as atividades.

A estruturação sistemática das atividades planejadas faz toda a diferença em sala de aula para a promoção do encorajamento e estímulo na compreensão leitora como também do gosto pela leitura. A avaliação das atividades é primordial como oportunidade de ponderar sobre as ações com o fim de intervir através das ratificações e retificações necessárias no fazer pedagógico. Os autores Scheneuly e Dozl (apud CAXANGÁ; MARTINS; MOURA, 2010, p. 25) referem-se às sequências como o “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito”. Posto assim, a proposta de ensino de leitura fica atrelada à organização da metodologia de trabalho eficaz na atividade discente. Os benefícios deste tipo de organização de trabalho são detectados por Caxangá, Martins e Moura (2010, p. 25):

No desenvolvimento da autonomia e independência do aluno para o ato da leitura, pois se apropria de estratégias de leitura; no processo de síntese do texto e de compreensão leitora; espaço propício ao fomento de práticas da oralidade; ação eficaz do professor como agente mediador da leitura.

2.3.4 Avaliação formativa e leitura

Solé (1998, p.164) ressalta a necessidade de se proporcionar após o processo de leitura as avaliações de aprendizagem que são:

A avaliação inicial, através da qual se obtém informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura; a **avaliação somativa**, no final do processo, mediante o qual se pode estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu, e a **avaliação formativa**, que informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente. (grifo do autor)

Em suma, é possível afirmar que, não só os processos de ensino e aprendizagem da compreensão textual são válidos, mas, semelhantemente, as avaliações sejam aplicadas e se tornem instrumentos de aferimento das aprendizagens e acompanhamento nos passos rumo à formação do leitor letrado. Para o estudo em questão, a avaliação formativa tem papel crucial no processo didático para a construção de sujeitos mais independentes e autônomos. É este tipo de avaliação que foi adotada recentemente pelo CM (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71), que é endossada pelo acompanhamento sistemático para que haja uma progressão continuada que favoreça a “inclusão, o *feedback* ou retorno, bem como a auto avaliação” e a avaliação diagnóstica que, se bem conectadas, facilitam no acompanhamento das aprendizagens efetivas.

Diante do exposto, Solé (1998, p. 167) apresenta 04 (quatro) condições como favoráveis na intervenção didática para aplicação da avaliação formativa:

1) a existência de objetivos claros para a tarefa da leitura proposta, 2) o uso das sequências didáticas que exijam a atividade conjunta do professor e dos alunos em torno da leitura e 3) à possibilidade de organizar a aula e de propor tarefas e atividades diversificadas para acompanhamento do professor e afirmação da autonomia dos estudantes. Por fim, a intenção de utilizar as informações obtidas na situação de ensino como instrumento de reflexão sobre a prática e o procedimento de avaliação.

Todas as ações pedagógicas que visem aperfeiçoamento no modo como percebemos as aprendizagens sempre serão determinantes para o alcance de um aperfeiçoamento no âmbito do processo de ensino de leitura e compreensão textuais.

Desta maneira, a avaliação formativa é prevista no CM, propiciando tanto a autonomia dos estudantes quanto o acesso a diversas atividades que fomentam a inclusão no processo das aprendizagens. Por ser verdade, o CM utiliza a expressão “Avaliação para as aprendizagens” (Villas Boas apud DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71) em que a progressão continuada das Avaliações Formativas em suma “consistem na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos [...]”. Este acompanhamento constante via projetos interventivos tem feito toda a diferença não só na ação de ensino e aprendizagem como nos resultados melhorados da qualidade de educação compartilhada. Esta tem como eixos direcionadores “a Cidadania, a Diversidade, os Direitos Humanos e a Sustentabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 74). Esses princípios são fundamentais para transformar toda uma geração de discentes e docentes dispostos a conectar escola à vida cotidiana.

3 METODOLOGIA

3.1 Descrição do contexto da pesquisa

Este trabalho visa apresentar os resultados e as reflexões decorrentes de um estudo sobre letramento em língua inglesa: estratégias de leitura, desenvolvido em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental e Médio: o Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG). O CILG é uma instituição pública de ensino de língua estrangeira: inglês, francês e espanhol da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), direcionado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que funciona em regime semestral nos contra turnos das escolas regulares com o fim de proporcionar aprendizagem de habilidades orais e escritas em segunda língua, atualmente oferecendo 03 (três) cursos, quais sejam: o pleno (curso completo com duração de 05 (cinco) anos: níveis básico, intermediário e avançado) o específico (curso básico com duração de três anos, para alunos do ensino médio) e Cursos de Formação Complementar (CFCs) (cursos semipresenciais temáticos com duração de 50 horas semestrais para alunos de todos os níveis, no caso este foi para nível intermediário com ênfase no aprimoramento de habilidades orais e escritas.

3.2 Tipo de pesquisa adotada

A opção pela pesquisa qualitativa colaborativa de cunho etnográfico foi feita porque, segundo Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Não só isso, mas conta com a cooperação colaborativa dos grupos estudados através da coleta de dados: a observação, os questionários para professores e alunos, e as atividades de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros para a aplicação de estratégias de compreensão textual.

O valor das abordagens qualitativas e etnográficas em relação à pesquisa em educação é percebido quando os trabalhos de campo refletem as observações e vivências do professor pesquisador e seus colaboradores nas descobertas da realidade contextualizada do grupo estudado com as perspectivas de alteração do caminho até então desenhado (LUDKE; ANDRÉ, 2013). O interessante é que a abordagem etnográfica, segundo Ludke e André (2013, p. 13), “preocupa-se mais com o processo do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. O projeto de letramento visa propor uma parceria colaborativa entre professor e alunos em que os últimos são ouvidos, respeitados e atendidos em suas necessidades e os primeiros criam expectativas no sentido de expandir as práticas adotadas, corrigir os equívocos e elaborar ações mais adequadas ao contexto social local da comunidade escolar.

O aporte teórico metodológico nos estudos da sociolinguística educacional no campo dos letramentos por Rojo (apud FREITAS; COSTA, 2002), Bortone e Martins (2008), Soares (1999), Solé, (1998), Kleiman (2008), Pereira (2010) e Street (2013), com a ênfase dada às práticas sóciointeracionais de construção do conhecimento, à formação continuada dos discentes, ao uso da sequência didática com gêneros multimodais e estratégias de leitura e compreensão leitora.

3.3 Os diferentes colaboradores da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três turmas no primeiro semestre de 2015 e duas no segundo semestre do curso para alunos de Ensino Médio. A faixa etária dos estudantes está entre 14 e 18 anos, com duas horas e meia de encontros por semana no curso Específico e uma hora e quinze de CFC. Os colaboradores eram dos níveis básicos e intermediários. As atividades propostas foram realizadas durante as aulas tendo o professor pesquisador como ministrante.

3.4 As estratégias metodológicas adotadas

O total de questionários respondidos pelos alunos foi 27. Os respondentes professores foram um total de 25. As atividades de Leitura e compreensão leitora podem ser divididas de acordo com os níveis e tipos de atividades por dois grupos: os de nível básico e os de intermediário.

Para os de nível básico foram escolhidos 5 exercícios feitos durante as aulas, aproveitados do livro didático *American English File 2* (OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 1996) e de textos extraídos de sites da internet; em ambos os casos com adaptações e atualizações a fim de se usar a sequência didática: os alunos e a professora liam juntos e debatiam sobre os conhecimentos prévios de determinado assunto. Após a leitura, a professora elaborava perguntas de identificação de palavras-chave, extração de ideia principal, os implícitos e os explícitos do texto, suposições sobre as intenções do autor, a utilidade do texto, a relação dele com outros, culminando na troca de ideias para a construção conjunta de sentidos.

Aos alunos do nível intermediário foi oferecido um CFC, que é um projeto oriundo do projeto político pedagógico da escola, com o tema: cidadania ativa, com ênfase na abordagem de eixos transversais em que o contato com textos multimodais era constante.

O debate foi gerado em torno de 05 (cinco) textos com levantamento de perguntas e exercícios para ampliação da compreensão leitora, em que as estratégias eram aplicadas com a participação de todos os colaboradores.

Os objetivos das atividades com os 02 (dois) grupos eram o ensino e a aplicação das estratégias de leitura, inserção de multimodais como: gêneros narrativos, dissertativos instrucionais, vídeos, notícias, fotos e música e outros textos com linguagem verbal e não verbal.

Ao constatar que as concepções ministradas durante o curso de Letramentos seriam revolucionárias no sentido de promover maior aprendizagem e dinamismo, a professora pesquisadora decidiu aplicar os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Tem sido entusiasmante perceber quão valiosa é a abordagem dos multiletramentos para a formação de estudantes mais participativos, interessados e envolvidos no processo de aquisição e troca de experiências.

A dinâmica interacional do grupo foi fonte de descobertas e confirmações importantes. Em outras palavras, Pereira (2010, p. 25) argumenta: “Quando se valem da metodologia etnográfica colaborativa, na medida em que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimentos básicos a observação participante”. Após comparar os questionários dos alunos e professores, aplicar as atividades de leitura e observar as reações dos estudantes, houve a compilação dos dados e juntamente com sua análise algumas premissas foram confirmadas.

De agora em diante, serão apresentados dois quadros com os resumos dos resultados dos questionários feitos aos educandos e educadores participantes, seguidos das análises das respostas, das observações registradas pela pesquisadora e as vivências decorrentes das atividades aplicadas para a obtenção da triangulação de dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Resultados do questionário aplicado aos professores

Tabela 1 – Resultado das questões aplicadas aos professores.

Questões	Opções	Resultados
QUESTÃO 1 – Qual é o seu tipo de leitura favorita?	Livros, Revistas, Artigos e Jornais.	79%
	Whatsapp e Redes Sociais	10%
	Vídeos, Charges e Piadas	11%
QUESTÃO 2 – Com que frequência você faz as leituras acima citadas?	Uma vez ao mês	4%
	Toda Semana	36%
	Todo dia	60%
QUESTÃO 3 – Você gosta de ler livros?	Sim	92%
	Não	4%
	Não Respondeu	4%
QUESTÃO 4 – Que estratégias você utiliza para compreensão textual?	Destacar palavras chave	26%
	Sublinhar ideia principal	52%
	Outras	22%
QUESTÃO 5 – Que estratégias você costuma usar no ensino de leitura e compreensão textual?	Os acima citados	59%
	Outras	37%
	Não Respondeu	4%

Fonte: Da autora.

Ao analisar os dados do questionário dos professores pode-se observar que na Questão 1, a relação dos discentes com os livros ainda se mantém viva e intensa. A grande maioria, 79% afirma ser o livro, revistas, artigos e jornais seus tipos de leitura favorita.

Este perfil de professor que gosta de ler é fundamental quando se busca a formação continuada e um corpo docente diferenciado que exerce o poder do bom exemplo para inspirar e suscitar nos discentes o gosto pela leitura. Somente professores pesquisadores oferecem uma gama de instrumentos estratégicos de aprendizagem dadas as suas próprias experiências de letramento ser marcadas por aprendizagens constantes. Acrescenta-se a isso, o uso ainda modesto das redes sociais e aplicativos, que poderiam englobar os textos multimodais e outros recursos.

O fato revela a necessidade de difusão e investimento em letramento digital entre os docentes. Os cursos de aperfeiçoamento neste campo tem sido essenciais para as adequações e atualizações pedagógicas frente a uma geração de discentes tecnologicamente letrados. Através de vários recursos e multimídias tem-se o contato com gêneros textuais variados e a oportunidade de implementar os multiletramentos no ambiente escolar.

É interessante sublinhar que as Questões 2 e 3 confirmam que a frequência recorrente de leituras está firmada no prazer encontrado nesta atividade. Sendo assim, o hábito de leitura pode produzir gradativamente o gosto pela leitura. Já no caso das Questões 4 e 5 percebe-se ainda um uso muito restrito de estratégias de compreensão leitora tanto no âmbito pessoal como pedagógico.

Ao mesmo tempo em que uma ampla maioria só se ateve em selecionar as opções apresentadas em destaque de palavras chave e identificação de ideias principais. Felizmente, alguns conseguiram ir além mencionando na opção outras: a utilização das pistas contextuais, a relação necessária do conhecimento prévio para a execução de inferências e o uso de resumos ou mapas mentais (várias perguntas feitas para o alcance da compreensão) como instrumentos de interpretação.

A influência das ações pedagógicas de professores envolvidos em leituras e aprendizagens contínuas pode ser sentida nos projetos executados pela escola, nos diálogos, nos processos de interação e nos resultados positivos de construção de assimilações significativas das atividades.

4.2 Resultados do questionário aplicado aos alunos

Tabela 2 – Resultado das questões aplicadas aos alunos.

Perguntas	Opções	Resultados
QUESTÃO 1 – Você gosta de estudar inglês?	Sim	78%
	Não	4%
	Mais ou Menos	18%
QUESTÃO 2 – Você lê livros em português?	Sempre	12%
	Nunca	0%
	Às vezes	78%
QUESTÃO 3 – Que tipos de leitura você costuma fazer?	Livros, revistas, artigos, e jornais	48%
	Whatsapp, Redes sociais e internet	49%
	Vídeos, charges e piadas	3%
QUESTÃO 4 – Com que frequência você faz as leituras mencionadas na pergunta anterior?	Todos os dias	63%
	Toda semana	26%
	Às vezes	11%
QUESTÃO 5 – Quantos livros você lê por mês?	2 ou mais	41%
	1	37%
	Nenhum	22%
QUESTÃO 6 – Você gosta de ler?	Sim	85%
	Não	15%
QUESTÃO 7 – Que aspectos do estudo do inglês você acha difícil	Vocabulário	28%
	Pronuncia	28%
QUESTÃO 6 – Você gosta de ler?	Leitura	10%
	Gramática	34%
QUESTÃO 8 – Que estratégias de leitura e interpretação você usa?	Sublinhar palavras chave	33%
	Procurar a ideia principal	63%
	Outros	4%

Fonte: Da autora.

Como mostrado na Tabela 2, questionário dos alunos, questão 2, o hábito de leitura ainda é um alvo a ser alcançado. No que concerne ao letramento como foco no ensino de língua estrangeira, confirma-se o fato de que as concepções equivocadas sobre língua promovem alienação com respeito à leitura ao invés de letramento.

A importância da atualização contínua dos professores que sejam mediadores de leitura, que tenha consciência de seu papel neste processo e que apliquem a sequência didática nas aulas; que estimulem a implantação de projetos interdisciplinares, uma variedade de gêneros textuais para envolver os estudantes nas práticas sociais leitoras bem como que apliquem estratégias eficazes de compreensão textual, a fim de que influenciem e ministrem aulas que motivem e fomentem a formação de sujeitos letrados.

Na Tabela 2, questão 3, confirma-se uma das suposições que inspiraram a pesquisa no sentido de ratificar sobre o perfil dos estudantes hodiernos que demandam a presença de professores pesquisadores e letrados digitais. Quase metade do grupo de entrevistados faz uso de recursos tecnológicos como instrumentos de leitura. Daí a necessidade de implantação de uma pedagogia que insira textos multimodais e multimídias que estimulem as aprendizagens significativas.

Nas Questões de 4 a 6, outro dado revelador e confirmador das teorias estudadas foram sobre o uso diário das redes sociais e aplicativos que refletem os multiletramentos entre os educandos. A valorização da bagagem cultural, visão de mundo e vivências familiares bem com as aprendizagens do cotidiano são ingredientes primordiais para a execução das práticas sociais na escola. Já nas Questões 7 e 8, apesar de serem os itens que representam o menor grau de dificuldade na aprendizagem de língua estrangeira, a leitura e compreensão leitora ainda são desafios, visto que as estratégias usadas se reduziram a duas.

Em ambos os questionários fica explícita que a repetição do padrão de estratégias nas duas últimas questões de cada um reflete as responsabilidades dos educadores que geralmente reproduzem suas experiências pessoais com relação à leitura em sua ação pedagógica.

Já no caso das atividades de leitura e interpretação observou-se que as reações de ambos os grupos foram bem semelhantes: nos dois houve maior aprendizagem, interesse, participação, intercâmbio e compreensão textual. Por consequência, aulas mais dinâmicas e interessantes.

No grupo dos colaboradores de nível intermediário além do uso das estratégias de ensino e compreensão leitora, eles tinham a oportunidade de aprofundar a pesquisa sobre o tema transversal e apresentar alternativas práticas para ação cidadã em seminário oral. Foi satisfatória a experiência adotada em sala.

As mudanças no comportamento dos discentes e da pesquisadora foram sensíveis e palpáveis. O compartilhamento oficial dos resultados da pesquisa ocorrerá em coordenação coletiva do Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG) na esperança de que a semente destas concepções assimiladas logre frutos imediatos e em longo prazo em toda comunidade escolar.

Assim, procedeu-se a triangulação de dados em que as informações são comparadas e analisadas com o fim de ratificar ou retificar as possibilidades de respostas aos questionamentos da pesquisa Bortoni-Ricardo (apud PEREIRA, 2010).

Portanto, ao aplicar as atividades de sequência didática, somada às observações da pesquisadora, aos dados coletados nos questionários dos participantes e a abordagem dos eixos transversais e temas atuais percebeu-se uma aproximação intensa entre a realidade da escola e os interesses dos alunos.

Em segundo lugar, estes procedimentos resultaram em um ensino mais comprometido com a reflexão e a participação crítica de todos em sala. Ou seja, as atividades envolviam mais interação social e, por conseguinte, melhor desenvolvimento de autonomia e proficiência estudantil em análise textual.

Conclui-se também que, quanto mais diversificados os gêneros maiores as oportunidades de enriquecimento linguístico e cultural para debates dialógicos entre educandos e educadores. Somam-se a isso as estratégias que bem aplicadas são como um divisor de águas entre o estudante comum e o letrado.

Então, quando se altera todo um percurso pedagógico equivocado e se pontua claramente a articulação dos multiletramentos como alvo a se conquistar, possibilita-se uma produção conjunta de conhecimento que vale a pena perseguir.

No que tange às observações feitas pela pesquisadora ressalta-se: O entendimento textual dos colaboradores ficou mais apurado, a motivação do grupo foi aguçada, o entendimento e a aplicação das estratégias de leitoras foram determinantes para aprendizagens mais significativas, o ambiente de conexão e intercâmbios trouxe expansão e enriquecimento cultural e cognitivo.

Já a abordagem dos eixos transversais se deu quando na escolha dos mesmos em textos que fossem motivadores para o desenvolvimento e reflexões sobre os assuntos. Assim, iniciava-se a atividade sempre através de questões que remetessem aos conhecimentos prévios do grupo para depois buscar-se construções novas de sentidos entre os participantes.

Há de se ter em mente a expectativa de que em sala de aula todos aprendem e ensinam. No entendimento deste intercâmbio de vivências colaborativas a educação de qualidade começa a ser vislumbrada.

Finalmente, tanto o processo quanto os resultados de toda conexão de aparatos teóricos e práticos é fazer da escola pública um ambiente de ações sociais excelentes e atuantes na sociedade.

Ressalta-se também que a inserção dos pressupostos teóricos estudados em coordenações pedagógicas do Currículo em Movimento (CM) foi proveitosa para mudanças nos procedimentos, especialmente no que diz respeito à adoção da avaliação formativa nas ações pedagógicas.

Tendo os planejamentos e execuções de tarefas alteradas espera-se uma modernização gradativa na educação do Distrito Federal. De modo semelhante, o curso de letramentos e práticas interdisciplinares foi um fator determinante para a pesquisa, reflexão e transformação, porque não dizer remoção de algumas pedras no caminho.

A estrada é longa e há muito que percorrer, mas acredita-se na viabilidade de se fazer do ensino aprendizagem em escola pública um referencial de excelência em práticas sociais.

4.3 Resultados das atividades aplicadas em sala de aula

Dentre as dez atividades utilizadas na sequência didática foram selecionadas 04 (quatro) amostras do que está sendo feito durante as aulas de Leitura e compreensão Leitora.

Os exercícios foram ministrados levando-se em consideração abordagens que priorizassem o uso de temas relevantes para o contexto de vida e a faixa etária dos colaboradores.

As tarefas foram divididas em 03 (três) etapas para todas as atividades: atividade preparatória que foi denominada “*before Reading*”, as atividades de compreensão que são as “*while Reading*” e as de resposta ao texto que são as “*after Reading*”.

A atividade 1 foi realizada no Curso de Formação Complementar (CFC) de Cidadania. Antes de proceder à leitura é necessário verificar o nível de conhecimento prévio dos participantes sobre o assunto através de perguntas

introdutórias do *before Reading*. Para facilitar o entendimento do texto identificam-se as palavras chaves em exercício de reconhecimento via contexto e por associação de sinônimos descobrem-se os sentidos dos mesmos, assim os propósitos explícitos são desvendados. Já os implícitos requerem a formulação de previsões, perguntas apresentadas no *while Reading* e *after Reading* a fim de esclarecer dúvidas e viabilizar uma prática interacional bem sucedida.

A atividade 2 foi apresentada em formato de vídeo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), estabelecendo o entendimento coletivo através das pistas de contextualização, pressuposições feitas pelo grupo sendo o professor mediador e condutor de um debate sobre questões sociais, culturais, econômicas, políticas e comportamentais relevantes para o fomento de cidadania crítica e participativa.

Na atividade 3 deu-se ênfase ao uso de material autêntico com a adequação ao nível de conhecimento prévio dos participantes, a valorização de suas bagagens culturais e o levantamento de situações hipotéticas que vislumbrem reações de valores e princípios comportamentais bem como de interpretação coletiva via intercâmbio de vivências para a construção de entendimento de leitura.

Na atividade 4 foi proposta a utilização de estratégias de andaimagem em que o professor pesquisador auxilia o grupo no entendimento textual via: perguntas ao texto, verificação de palavras chaves e ideia central em que o processo de síntese textual ocorre através das percepções dos colaboradores considerando-se as características linguísticas do texto, a realidade do contexto social e a temática do cotidiano.

Em todas as atividades aplicadas notou-se a importância da construção conjunta dos sentidos dos textos, a reflexão sobre aspectos culturais e sociais embutidos nas questões levantadas; o valor das atividades extraclasse e suas respectivas avaliações para a consolidação das aprendizagens, o fomento das práticas da oralidade e o exercício da livre expressão de diferentes pontos de vista; a ação condutora do professor para promover um entendimento textual enriquecido pela conexão de ideias; a valorização de atividades colaborativas diversificadas em que todos os participantes são oportunizados e contribuem para a aprendizagem de estratégias de leitura de tópicos atuais e interessantes para a aprendizagem efetiva da compreensão leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, o estudo sobre letramento com ênfase nas concepções sociointeracionais de leitura e estratégias de compreensão leitora foi uma oportunidade de descobertas, reflexões, análises e ressignificação das práticas e funções do professor e suas obrigações sociais, de ter um olhar sensível para o contexto de vida em que seus educandos estão inseridos, o caráter múltiplo das vivências comunicativas de linguagem e a expansão de visão sobre a responsabilidade de fazer diferença como educador.

A experiência de aplicação de atividades dinâmicas coletivas despertou o desejo pela permanência em cursos de capacitação continuada, de percepção do ensino da leitura como prática social que envolve a formação integral do indivíduo como cidadão pensante, crítico e capaz de mudar sua realidade de vida a partir do intercâmbio intenso de conhecimentos dentro e fora da escola.

Cumprе ressaltar que as políticas públicas têm avançado em pesquisas e alterações tanto nas definições de letramentos quanto no perfil esperado de educandos e educadores atualizados, flexíveis, estudiosos e solidários; os últimos, dispostos a valer-se de recursos tecnológicos, pedagógicos e científicos para a aquisição de socialização dos letramentos, inclusive com as práticas interdisciplinares para aperfeiçoamento da qualidade educacional.

É necessário compartilhar que a experiência de poder unir as teorias estudadas e as práticas particularmente a aplicação da sequência didática, as estratégias de ensino de leitura e compreensão leitora foi singular e gratificante. E ainda, é preciso constatar que a viabilidade de modificação de um ensino tradicional, apático e fatigante para algo mais dinâmico, entusiasmante e transformador numa perspectiva interativa, colaborativa e transcultural é especial.

Em verdade, a riqueza de abordagens vinculadas aos múltiplos letramentos junto com a análise de dados, as observações e as vivências de campo trouxe como contribuições interessantes: a ênfase no valor da formação continuada do professor em conjunto com o aproveitamento da bagagem familiar, histórico, cultural e social do aluno; aliado às aprendizagens significativas promovem os múltiplos letramentos. Quando existe o compartilhamento interdisciplinar o engajamento coletivo é refletido em ações comunitárias participativas que extrapolam os muros da escola. As colaborações da pesquisa para o ensino e trabalhos futuros perpassam primeiro,

pelos requisitos exigidos dos docentes hodiernos como pesquisadores e mediadores de aprendizagens. Segundo, pelo poder que as concepções atualizadas e modernizadas de aspectos linguísticos e sociais têm sobre as ações pedagógicas. Terceiro, os estudos calcados nas perspectivas dos letramentos e práticas interdisciplinares precisam ser divulgados e debatidos como caminhos para o sucesso e aprimoramento das interações participativas de aprendizagens no contexto escolar. Por fim, que as estratégias de ensino e compreensão leitora são um campo fértil e vasto para maiores descobertas e aprofundamentos.

Estudar sobre o processo de ensino aprendizagem de leitura é vivenciar um misto de sensações. De pesar, por descobrir que, não obstante às teorias e pesquisas inovadoras e algumas revolucionárias no campo linguístico, a práxis pedagógica tem sido enclausurada pela alienação ou comodismo do ensino tradicional. O entendimento que o fenômeno educativo perpassa questões integradas como: cultura, política, social e ideológica é essencial.

Por outro lado de esperança, de que o educador consciente do poder que tem em mãos por intermédio de um trabalho do tipo ação-reflexão-ação funciona baseado na valorização do diálogo, afetividade e compromisso com a construção coletiva pode redimensionar seus conceitos e práticas pedagógicas.

De expectativa, dentro das contingências que se processaram a pesquisa, mantêm-se o desejo de prosseguir, aprofundar e ratificar implementações significativas no ensino de leitura em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Rosário N. R. **Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa**: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2015.
- BORTONE, Márcia E. Letramento e competências: construindo um novo paradigma na escola. **Entre Letras**, Araguaína, v. 3, n. 2, p. 192-203, 2012.
- _____; MARTINS, C. B. **A construção da leitura e da escrita do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____; SOUSA, Maria Alice Fernandes. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alinea, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREAKING News English**. S. d. Disponível em: <<http://www.breakingnewsenglish.com/>>. Acesso em: 1º out. 2015.
- CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha; MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira de. Leitura e mediação pedagógica: a sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor. In: **Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora**, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: GDF, 2014a. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas do Guará**. Brasília: CILG, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para formação de profissionais de língua estrangeira. In: L. MASELLO (Org.). Português lengua segunda y extranjera em Uruguay. In: **Actas del Primer Encuentro de Portuguêns Lengua Estrangera del Uruguay**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideu, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2015.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de Letramento. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F (Orgs.). Ensino **de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. Coleção de Ideias sobre Linguagem.

KOCH, I. G. N.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **American english file**: student book 1. Oxford: Oxford University Press, 1996.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. A formação (socio) linguística de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento. In: **XXI Jornada de Estudos Linguísticos**, UFPA/UnB, 2006.

_____. Educação (sócio) linguística e pesquisa etnográfica colaborativa no processo de formação docente. **GEAS – Grupo de Estudos Avançados em Sociolinguística**, UnB, Brasília, 2010.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-96, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1663/1411>>. Acesso em: 1º out. 2015.

_____. Letramento e Capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. 1. ed. Juiz de Fora, mg: EDUFJF/CONPED/MUSA, 2002. v. 1.

SCHLATTER, Margarete. O ensino da leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SILVA, F. F. Reading and writing game on teaching and learning a foreign language. **Alfa**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-20, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. 2013. Disponível em: <http://stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=291:aboiagios_altiaoativas_ao_litaamioto_i_iisiovolvimimoto&catid=45:blog&Itemid=1>. Acesso em: 1º out. 2015.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

XAVIER, Antonio C. S. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO

ANEXO A – Atividades de Leitura e Compreensão Leitora Aplicadas em Sala de Aula

ACTIVITY 1 - VOLUNTEERING HELPS YOU LIVE LONGER

Volunteering can make you happier and help you live longer, according to a new study. A research paper published on Friday in the journal BMC Public Health says doing good deeds for others boosts your mental health and increase your longevity. Researchers from the UK's University of Exeter reviewed 40 academic papers into the effects of volunteerism on our health. They found that volunteers had lower rates of depression, an increased sense of well-being, and a 22 per cent reduction in the chances of dying within the next seven years. Australians lead the way in volunteering, with an estimated 36 per cent of the population lending a hand. Lead researcher Dr Suzanne Richards said: "Our systematic review shows that volunteering is associated with improvements in mental health, but more work is needed to establish whether volunteering is actually the cause". She added: "It is still unclear whether biological and cultural factors and social resources that are often associated with better health and survival are also associated with a willingness to volunteer in the first place". In a separate study from the University of Michigan, researchers suggested three reasons why volunteering may be beneficial. First, it involves physical activity; second, the social connections we make help to reduce our stress; and third, it gives us a deep sense of happiness.

Sources: <http://www.telegraph.co.uk/health/healthnews/10259949/Volunteering-could->

BEFORE READING: Which words do you associate with the word "help"? Share with us. Which words are related to volunteering when you think about it? What's your opinion about volunteering? Have you thought about becoming a volunteer?

What are the small things that can be done to help your family, your school, an old person, your community?

Rank these and share your rankings. Put the best causes at the top.

- an old people's home
- clean up a river
- animal shelter
- teach kids computer skills
- help students learning English
- raise cash for starving people
- donate toys
- plant trees and flowers

Match the following synonyms from the article.

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1. Deeds | a. Likelihood |
| 2. Boosts | b. Evaluation |
| 3. Rates | c. Diferente |
| 4. Chances | d. Acts |
| 5. lending a hand | e. Confirm |
| 6. Review | f. Increases |
| 7. Establish | g. Levels |
| 8. Willingness | h. Feeling |
| 9. Separate | i. helping out |
| 10. Sense | j. Desire |

WHILE READING

1. Where the research was made available to the public?
2. What does doing good deeds do?
3. How many research papers were involved in this study?
4. What did volunteers have lower levels of?
5. What percentage of Australians volunteer?
6. Why does a researcher think more work is needed?
7. What are biological and cultural factors often associated with?
8. What did University of Michigan researchers suggest?
9. What do social connections help to do?

10. What was the third reason?

AFTER READING

STUDENT A's QUESTIONS

- a) What did you think when you read the headline?
- b) What springs to mind when you hear the word 'volunteering'?
- c) Why have you decided to be a volunteer?
- d) What things have you volunteered to do?
- e) How does volunteering make you feel?
- f) What do you think about what you read?
- g) Will you volunteer (more) now you know you can live longer?
- h) What are the best things to volunteer for?
- i) Should there be a law to get all of us to volunteer?
- j) How does volunteering change the world?

STUDENT B's QUESTIONS

- a) Did you like reading this article? Why/not?
- b) Why do people volunteer?
- c) Is there anything bad about volunteering?
- d) Why are some people more willing to volunteer than others?
- e) From what age should people start volunteering?
- f) Are volunteers heroes?
- g) How is volunteering good for your future?
- h) Should volunteering be part of the curriculum in all schools?
- i) Do you think volunteering gives us "a deep sense of happiness"?

Search the Internet and find out more about Brazilian volunteering projects. Share what you discover with us in the next lesson.

Make a poster about volunteering. Show your work to your classmates in the next lesson.

more: <<http://www.breakingnewsenglish.com/1308/130826-volunteering.html#ixzz3lcw5zO7Z>>.

ACTIVITY 2 – IMAGINE

**Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell bellow us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today
Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace
You may say : I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one
Imagine no possessions
I wonder if you can**

No need for greed or hunger

A brotherhood of man

Imagine all the people

Sharing all the world

You may say : I´m a dreamer

But I´m not the only one

I hope someday you`ll join us

And the world will live as one

Youtube: Imagine (Unicef: World version)

BEFORE READING – What do you know about John Lennon? The Beatles?

What are the most serious social challenges we are facing nowadays?

How about Personal, financial, political, etc

If you could change the world, what would you change?

WHILE READING - Which causes of problems are highlighted in the text?

How could we solve them?

Which words do you consider important in the lyrics?

AFTER READING – Describe your ideal world. Is it possible to overcome the challenges we have? How come?

CAN YOU UNDERSTAND THIS TEXT?

- a Read the article and match the questions and answers.

A question of principles

The first of a new series in which celebrities answer questions on moral dilemmas. This week, radio presenter Stephen Bruce.

- A** ☐ If your girlfriend were allergic to the dog you've had for ten years, would you give your dog away?
- B** ☐ If your boss gave you tickets to the theater and you forgot to go, would you tell him the truth when he asked?
- C** ☐ If your young daughter's hamster died, would you buy an identical one or tell her the truth?
- D** ☐ If a coworker told everyone that he was 45, but you knew he was five years older, would you keep his secret?
- E** ☐ If a celebrity were having a secret romance with your neighbor, would you sell the story to a newspaper?

- 1** I'd tell everybody the truth, probably in front of him. I think **telling lies** about your age is ridiculous.
- 2** No, I'd say that it was the best show I've ever seen! I wouldn't want to **offend** him. But he would probably guess I was lying.
- 3** I'm afraid the dog would win! I'd tell my girlfriend that my dog and I had been **together** for a long time, but that she might not be here next week.
- 4** It would be an interesting story – my neighbor is a 92-year-old, **bald** Swedish man! No, I wouldn't. I'd just tell my girlfriend.
- 5** I'd buy another one. It happened to me once when the children's **goldfish** died. I bought another one, but they saw that it was different. I told them it had **put on weight**.

- b Read the article again. Guess the meaning of the **highlighted** words or phrases. Check with the teacher or your dictionary.

ACTIVITY 3**AEF2 P.75****BEFORE READING**

Which person in your family do you admire and why?

Which principles do you consider important to be followed in our relationships in our routine?

WHILE READING

Which answers do you agree with and you don't? Which words do you think are the key to understand the text?

AFTER READING

Which are the top 5 principles are the best to be practiced?

Who do you consider examples to be followed in our society, why?

ACTIVITY 4

Communication Has he done it yet? p.116.

4 READING

a Answer the questions in pairs.

- 1 At what age do young people usually leave home in your country?
- 2 What do you think is the right age for a young person to leave home? Why?

b Read the paragraphs and put them in order. Number them 1–5.

c Now read the whole article in the correct order. Choose the best summary, A, B, or C.

- A Mr. and Mrs. Serrano argued with their children. The children decided to leave home.
 B Mr. and Mrs. Serrano argued a lot. Their children were unhappy, so they left home.
 C Mr. and Mrs. Serrano argued with their children a lot. They told their children to leave home.

d In pairs, underline any words or phrases you don't know. Try to guess their meaning. Then check with the teacher or with your dictionary. Choose five to learn.

e Do you think Mr. and Mrs. Serrano were right or wrong? Why? Do you think the story will have a happy ending?

f **4.6** Listen and check.

Problems with your teenage children?

Why not throw them out?

A What did the Serranos' boys do? In fact, they didn't go very far from home. The oldest boy, David, went to live with his girlfriend and just started a job in her father's construction company. The youngest son has rented an apartment near the family home. (His mother paid the first month's rent only.)

B So Maria and Mariano asked their sons to leave the family home. But the two boys didn't want to go. Then, Mr. and Mrs. Serrano made an unusual decision – they went to court.

C Do you have rude and moody teenage children living in your home? Have you ever secretly wanted to throw them out? A Spanish couple, Mr. and Mrs. Serrano from Zaragoza in Spain, have done exactly that.

D Maria and her husband, Mariano, lived with their two sons, David, 20, and Mariano, 18. "The situation was impossible," said Maria. "We were always arguing, our children were treating our house like a hotel, and they weren't contributing anything. Also they weren't studying or looking for work. They were complaining all the time and insulting us. They didn't respect us. I love my children, but in the end it was ruining our lives."

E Normally, under Spanish law, parents do not have the right to make their children leave home. But in this case the judge decided that the situation in the Serrano family was "intolerable." He gave Mr. and Mrs. Serrano the right to tell their children to go.